

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи
III уровня в процессе игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
Филатова Ирина Александровна

дата

подпись

Исполнитель:
Перевалова Елизавета Эдуардовна,
обучающийся группы БЛ-41
очного отделения

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент кафедры логопедии и
клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург – 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
1.1. Роль игры в развитии речи ребенка.....	5
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и характеристика их речевого развития.....	9
1.3. Характеристика игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	23
2.1. Организация и принципы констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Методика и анализ результатов обследования игры у детей дошкольного возраста.....	24
2.3. Методы и анализ результатов логопедического обследования детей дошкольного возраста.....	27
ГЛАВА 3 ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	41
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня.....	41
3.2. Содержание логопедической работы по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе игровой деятельности.....	49
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Проблема владения языком давно вызвала интерес выдающихся исследователей различных профессий, и неоспоримым приходится тот факт, что наша речь очень сложная и разнообразная, и совершенствовать ее требуется с первых лет жизни [29].

Актуальность исследования обуславливается такой исключительной ролью, которую исполняет родной язык в формировании личности ребенка-дошкольника. Язык и речь обычно исследовались в педагогике, психологии и философии как «узел», в котором встречаются разные очертания психического развития - воображение, мышление, эмоции, память. Быть главным способом людского общения, понимание реальности, язык работает главным каналом присоединения к ценностям душевной культуры от поколения к поколению, а также обязательным критерием воспитания и обучения. По данным авторов исследований в этой области (Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичева и другие) количество детей, с нарушениями речевой деятельности, становится все больше и больше [10,14, 31].

Дошкольный возраст - это время динамичного освоения ребенком разговорного языка, формирование и рост всех аспектов речи.

В работе рассматривается трудность формирования речи детей в игровой деятельности, так как в дошкольном возрасте этот вид занятия является основным.

Поводом острой потребности развития речевой деятельности детей является необходимость общения ребенка с окружающими его людьми, а чтобы речь была понятна и интересна другим необходимо проводить разнообразные игры, разрабатывать методики проведения игр, чтобы дети были заинтересованы в игровой деятельности [22].

В этой работе раскрывается значение игровой деятельности для детей дошкольного возраста, роль игр в формировании речи детей.

Объект исследования – уровень сформированности игры и лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования – содержание работы по формированию словаря у детей с ОНР III уровня в процессе игровой деятельности.

Цель исследования – определить основные направления, содержание логопедической работы по формированию словаря дошкольников с ОНР III уровня, разработать дидактические игры, направленные на формирование словаря, провести обучающий эксперимент, оценить его эффективность.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам исследования.
2. Проанализировать методики обследования игровой деятельности, речи детей дошкольного возраста, провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты в качественном и количественном аспектах.
3. Определить направления, содержание логопедической работы по формированию словаря у дошкольников с ОНР III уровня, разработать дидактические игры, направленные на формирование словаря, провести обучающий эксперимент и оценить его эффективность.

Методы исследования:

1. Теоретический (анализ логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования).
2. Эмпирический (проведение констатирующего, обучающего и контрольного педагогического эксперимента).

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложений.

База исследования: МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, дом 6А.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Роль игры в развитии речи ребенка

Игра – это очень разностороннее понятие. Она содержит в себе занятие, забаву, отдых, соревнование, тренинг, развлечение, упражнение в процессе которых воспитываются требования взрослых к детям, требования детей к самим себе [22].

Изучив литературу по нашей теме, мы поняли, что С. А. Рубенштейн, А. Н. Леонтьев, Д. П. Эльконин, А. С. Выготский считают игру преобладающей деятельностью дошкольника. Игровая деятельность – это вид деятельности, который используют взрослые в целях воспитания детей, обучение их различным действиям с предметами, способами и средствами общения. В игре дети развиваются как личности, у них формируются те аспекты психики, от которых в дальнейшем будет зависеть удачность его учебной и трудовой деятельности и отношение к людям. В игре вырабатывается сторона личности ребенка, такая как самостоятельное оперирование, действиями, с учетом вопросов совместной работы [4, 37, 39].

Важность игровой активности в развитии детей исследуется во многих педагогических учениях прошедшего и нынешнего времени. Большая часть педагогов разбирают игру, как ответственное и требующееся для ребенка занятие [36].

Ян Амос Коменский – чешский философ, считал игру очень нужной формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и стремлениям. Игра – серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре увеличивается и обогащается круг представлений об окружающем мире. Рассматривая игру как условие радостного детства и как средство всестороннего, гармоничного развития

ребенка. Я. А. Коменский советовал взрослым, внимательно наблюдать за играми детей, и правильно руководить ими.

В работах российских исследователей и педагогов (Е. Ф. Иваницкой, Е. И. Тихеевой, Е. И. Удальцовой и др.) представлено много дидактических игр, с помощью которых происходит формирование сенсорики ребенка: знакомство с пространством, величиной, формой, цветом, звуком.

Многими советскими психологами, педагогами и философами, такими как, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, отмечается, что игра – один из видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях развития и воспитания дошкольников. В игре ребенок развивается как личность, у него воспитываются стороны психики, от которых в дальнейшем будет зависеть его успешность учебной, трудовой деятельности и отношения с людьми [4, 15].

Развитие ребенка в игре совершается, за счет разносторонней направленности ее содержания. Есть игры, направленные на умственное развитие (дидактические), эстетическое (музыкальные), физическое (подвижные). Многие из них в то же время содействуют моральному формированию (сюжетно-ролевые, подвижные и др.) [22].

Все виды игр можно соединить в две большие группы, которые различаются мерой непринужденной причастности старших, а также различными формами детской активности:

- 1) Творческие игры (сюжетно-ролевые);
- 2) Игры с правилами (дидактические).

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в разработке и исполнении. Активность детей имеет заинтересованный, творческую природу – детям следует быть умеющими индивидуально задать игровую цель, выработать замысел и найти требуемые способы решения [3].

Вторая группа – это обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры, дает четко установленную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются четко

определенные задачи воспитания и обучения; они направлены на освоение обусловленного материала и правил, которым нужно следовать всем играющим [3].

Установлено, что разным возрасте, определенный вид деятельности оказывается основным. Ведущей мы обозначаем деятельность, с развитием которой происходят изменения в психике ребенка, внутри нее развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, степени его развития. Она определяется тем, что внутри нее разграничиваются другие, виды деятельности, в ней развиваются и преобразовываются психические процессы, от нее главным образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности [21].

Ведущим видом деятельности ребенка дошкольника является игра.

С. Л. Рубинштейн назвал игру практикой в развитии. Значение игры в том, что она точно пригодна возрасту и интересам ребенка и содержит в себе элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений. В игре происходит развитие речи и мышления.

Игра занимает важное место в жизни дошкольников. Она является необходимостью детского организма, средством общения и совместной работой детей. Игра создает благоприятный эмоциональный фон, на котором все психические явления проходят очень активно. Она обнаруживает своеобразные данные ребенка, допускает установить степень его ЗУН и представлений [4].

Игра не только раскрывает индивидуальные способности, личностные качества ребенка, но и развивает определенные свойства личности. Игровой метод дает очень хороший результат при умелом сочетании игры и учения.

Высказывание (текст) характеризуются такими свойствами как цельность и связность. А. А. Леонтьев считает, что в отличие от связности, которая реализуется на отдельных участках текста, цельность – это свойство текста в целом. Выработка связной речи ребенка осуществляется последовательно: от ситуативной речи к связной. Вначале взаимодействие

ребенка происходит всего лишь с ближайшим окружением. Это значит, что смысловое содержимое речи маленького ребенка делается разборчивым, будучи взято одновременно с конкретным случаем: это ситуативная речь. Так как ребенок находится сначала лишь с непосредственно близким ему содержимым и использует речь для общения с близкими, введенный в совместную с ним ситуацию, речь его носит ситуативный характер. Такая же природа речи отвечает и ее содержанию, и ее назначению [15].

Формирующаяся функция сообщения, усовершенствование познавательного процесса детей требует развернутой речи, и прежние формы ситуативной речи не гарантируют понятности и ясности его суждений. И по мере того, как в ходе роста видоизменяются и содержание, и функции речи, дети, учась, осваивают форму контекстной, связной речи.

Содержимое контекстной речи обнаруживается в контексте речи и именно поэтому делается понятным для слушателей из сочетания слов и предложений. Как бы то ни было возникновение контекстной речи не вытесняет ситуативной ее формы. И с приходом контекстной речи обе формы существуют вместе [10].

Исходя, из задач и целей общения употребляются как ситуативная, так и контекстная ее форма.

Развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, развитие грамматических форм и другие, включаются в нее в качестве определенных этапов. Формирование связной речи, усовершенствование ее назначения является результатом затрудняющейся деятельности ребенка и обуславливается содержимым, условий общения ребенка с окружающими [35].

Связная речь неотъемлемая часть от мира мыслей. Связность речи – связность мыслей. В связной речи воспроизводится логика мыслей детей, их знания осознавать воспринимаемое и выразить его в точной, четкой логичной речи. Благодаря тому, как ребенок умеет создавать свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Следовательно, мы установили, что проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. Одни из них сконцентрированы на исследовании концепций ролевой творческой игры, в других находят особенности, место и значение дидактических и подвижных игр [28].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и характеристика их речевого развития

Общее недоразвитие речи – разнообразные речевые недоразвития, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, имеющие отношение к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [23].

В литературе имеется немало исследований, посвящённых анализу и описанию такого речевого дефекта как общее недоразвитие речи (ОНР). По-видимому, это объясняется тяжестью, частотой возникновения и разнообразием проявления этого речевого дефекта у детей. ОНР было изучено и продолжает изучаться в различных аспектах: психолого-педагогическом, психолого-лингвистическом, медико-педагогическом, физиологическом, клиническом. Типичные проявления ОНР описаны в исследованиях прошлых лет Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, а также в ряде современных исследований Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Е. М. Мастюковой, Р. И. Лалаевой, и другие [10, 13, 14, 20, 31,32].

Общее недоразвитие речи у детей с сохранным интеллектом и нормальным слухом показывает собой своеобразное проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи [25].

В первый раз теоретическое подтверждение ОНР было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, выполненных Р. Е. Левиной и группой научных сотрудников дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Г. И. Жаренкова и др.). Изучая наиболее сложные речевые недоразвития, они выделили и подробно описали категорию детей, у которых наблюдается недостаточная развитость всех языковых конструкций [10, 14].

По данным исследований Е. М. Мастюковой и Т. Б. Филичевой ОНР является нарушением полиэтиологическим. Оно может выступать и как самостоятельная патология, так и являться следствием других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и так далее [20].

В исследованиях Е. М. Мастюковой описаны этиологические факторы ОНР:

1. Неверные условия формирования речи ребёнка в семье.
2. Недостаток речевого общения детей в условиях домов ребёнка, детских домов.
3. Билингвизм в семье.
4. Неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребёнок (асоциальные, неполные семьи).
5. Нарушения здоровья ребёнка вследствие соматических заболеваний.
6. Раннее органическое поражение центральной нервной системы.
7. Наследственность.

Так как недоразвитие речи, как правило, является следствием резидуально-органического поражения центральной нервной системы, у многих детей имеются следующие характерологические особенности [13]:

- выраженный негативизм;
- агрессивность, драчливость, конфликтность;
- повышенная впечатлительность, сопровождаемая навязчивыми страхами;

- чувство угнетённости, дискомфорта, сопровождаемое потерей аппетита и сна;
- энурез;
- повышенная обидчивость и ранимость;
- склонность к болезненному фантазированию.

Неполноценная по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает негативное влияние на формирование психической сферы ребёнка и становление его личностных качеств (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова) [8, 9, 20].

В первую очередь дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления. Это отражается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности (Т. Б. Филичева). Кроме того, речевой дефект накладывает определённый отпечаток на формирование личности ребёнка, затрудняет его общение со взрослыми и сверстниками [30, 31, 32].

Данные факторы тормозят становление игровой деятельности ребёнка имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности [22].

По данным исследований Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной внимание детей с ОНР характеризуется недостаточной устойчивостью, ограниченными возможностями его распределения, неравномерной работоспособностью. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Выражены трудности переключения с одного задания на другое. Для многих детей характерны нарушения процесса восприятия (тактильного, слухового, зрительного). Ориентировочно-исследовательская деятельность имеет более низкий, по

сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове. Затруднён процесс анализирующего восприятия: дети не выделяют основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Затруднён процесс узнавания предметов на ощупь [23].

Качественным своеобразием отличается память детей с ОНР (Е. М. Мастюкова): ограничен её объём, снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Е. М. Мастюковой и Р. А. Беловой-Давид выявлены специфические особенности мыслительной деятельности детей, которые проявляются в низком уровне словесно-логического мышления [20]:

- дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщая либо по ситуативным, либо по функциональным признакам;
- затрудняются при сравнении предметов, производя сравнение по случайным признакам;
- долго овладевают анализом и синтезом.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием моторных функций, детям присуще заметное отставание в развитии двигательной сферы. Она характеризуется несформированностью техники основных видов движений; недостаточностью таких двигательных качеств, как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила, координация [31].

Сложности в обучении и воспитании, выражающиеся у детей с ОНР, очень часто ухудшаются в связи с сопровождающими невротическими симптомами. У многих детей, входящих в состав логопедических групп, встречается усложненный вариант ОНР, при нем индивидуальность психоречевой сферы определяется задержкой формирования центральной нервной системы или незначительной недостаточностью некоторых

мозговых структур. По данным Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, среди неврологических синдромов у детей с ОНР чаще всего выделяют следующие: гипертензионно-гидроцефальный синдром, церебрастенический синдром и синдромы двигательных расстройств [8, 9, 20, 30, 32].

Клинические проявления этих расстройств значительно усложняют обучение и воспитание ребёнка и требуют, очевидно, более ранней диагностики и медикаментозной терапии в положенный срок.

При осложнённом характере ОНР, не считая ослабленной очаговой симптоматики, выражающейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей обнаруживается множество особенностей в психической и личностной сфере. Для таких детей является характерным: повышенная психическая истощаемость, снижение умственной работы, эмоциональная нестабильность, сильная возбудимость и раздражительность [25].

Т. Б. Филичева, Р. Е. Левина, Е. Л. Мастюкова к особенностям эмоциональной сферы детей с ОНР относят увеличенную лабильность поведенческих реакций, нестабильный эмоциональный фон, обуславливающий высокий уровень тревожности; сомнение в самом себе и своих силах, которая приводит к тому, что детям очень нужно постоянное признание, похвала и высокая оценка. В то же самое время у детей имеется возможность заметить агрессивные реакции, если при выполнении своих действий они сталкиваются с трудностями [14, 20, 31].

По данным Л. С. Волковой для одних детей с ОНР свойственна гипервозбудимость, которая демонстрируется в общей эмоциональной и двигательной обеспокоенности, лишней двигательной активности: ребёнок делает очень много движений руками, ногами и не может спокойно сидеть на месте. Другие же, наоборот, привлекают к себе внимание своей вялостью, медлительностью, пассивностью. Акцентирование на речевом дефекте часто вызывает у ребёнка чувство неполноценности, что в последствии приводит к

специфичному отношению к себе, сверстникам, к комментариям взрослого окружения.

Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической её стороны, немаловажным образом отражается на процессе формирования ведущей деятельности ребёнка. Речь, как отмечал в своих исследованиях А. Р. Лурия, имеет важную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребёнка; с её помощью реализуется речевой замысел, который может складываться в сложный игровой сюжет [18].

Неполноценная речевая деятельность, совокупность недостатков в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом компонентах речи, у детей накладывают отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Вследствие чего это служит серьёзным препятствием для овладения ими программой дошкольного образовательного учреждения, а в дальнейшем и программой массовой общеобразовательной школы [23].

Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведённых Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников дефектологии. Изучая наиболее сложные речевые расстройства, они выделили и подробно описали категорию детей, у которых наблюдается частичная сформированность всех языковых структур [14].

Основательное изучение детей с ОНР обнаружило исключительную неоднородность описываемой категории по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р. Е. Левиной и её сотрудникам разработать периодизацию проявлений ОНР: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Было выведено три уровня речевого развития, отражающие характерное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с

ОНР. Каждый уровень определяется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, затормаживающих выработку зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой измеряется образованием новых языковых возможностей, увеличением речевой активности, трансформацией мотивационной основы речи и её предметно-смысловой сути [25].

Для детей первого уровня речевого развития свойственна лепетная речь или её отсутствие. Активный словарь этих детей включает в себя несколько лепетных слов звукоподражаний и общеупотребительных слов (мама, папа, дай, на), но состав этих слов часто нарушен. Пассивный словарь немного шире активного. Фразы на данном уровне нет. Свои желания дети выражают отдельными словами, грамматически не связанными между собой («Тата тёти атяти» - Таня хочет кататься на санках), или прибегают к активному использованию неречевых средств общения – жестов, мимики, интонации. Дети затрудняются в понимании некоторых грамматических форм, не различают форм числа и рода имени существительного, имени прилагательного и некоторых падежных форм; опираются в основном на лексическое, а не грамматическое значение слова. В целом речь детей малопонятна и имеет жёсткую ситуативную привязанность [30].

Второй уровень речевого развития детей характеризуется началом общеупотребительной речи. Дети используют в общении простые по конструкции или искажённые фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным). Активный словарь состоит из общеупотребительных слов, по большей части это существительные, иногда можно встретить глаголы и прилагательные. На этом уровне возможно употребление местоимений, а иногда союзов, простых предлогов в элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье. Произношение многих слов нарушено [13].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным для этого уровня является использование детьми простых распространённых, а также кое-каких видов сложных предложений. При этом их структура может искажаться, в частности, за счёт отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Увеличиваются возможности детей в употреблении предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи существенно сократилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени. При всем при том, специально направленные задания позволяют найти трудности в использовании существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. Как и прежде остается несовершенным понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые. На данном уровне речевого развития детям становятся доступны словообразовательные операции, то есть присутствует положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими [32].

Продолжает оставаться заметным значительное отставание от возрастной нормы фонетического оформления речи. У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками, страдают некоторые звуки раннего онтогенеза. Несформированность звуковой стороны речи выражается в заменах, пропусках, искажённом произношении, нестойком употреблении звуков речи.

Правильно повторяя вслед за взрослыми трёх-четырёхсложные слова, дети искажают их в самостоятельной речи, делая перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных звуков в слове [23].

В активном словаре в большей степени присутствуют глаголы и существительные. Не хватает слов, означающих признаки, качества, структуру действий и предметов. Сохраняется склонность к многочисленным семантическим заменам. Значительно развивается восприятие обращённой речи. Тем не менее, сохраняется плохое понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами, трудности в понимании различий морфологических элементов, определяющих значение числа и рода, осознание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные связи [20].

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети переставляют местами части рассказа; пропускают важные элементы сюжета; отражают лишь внешнюю сторону явлений и не учитывают их существенные признаки, причинно-следственные отношения; обедняют содержательную сторону.

Длительные исследования речевой деятельности 5 – 6 – летних детей дошкольного возраста дало возможность определить, что появляется еще одна группа детей, которая находится за пределами представленных выше уровней и вполне возможно, что это будет определяться как четвертый уровень речевого развития (Т. Б. Филичева) – не резко выраженное недоразвитие речи. У таких детей устанавливаются малозначительные нарушения всех компонентов речи. Очень часто они обнаруживаются в процессе подробного обследования при выполнении специально организованных заданий [30,32].

Таким образом, речь дошкольника формируется и развивается с нескольких сторон: фонетической, грамматической, лексической. При ОНР страдают все структурные компоненты речевой системы. Особенно страдает лексический компонент речи и в частности эмоциональная лексика, так как на её развитие воздействует не только сформированность речевых зон, но и состояние высших психических функций у ребёнка [23].

1.3. Характеристика игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Игра – это деятельность детей, в которой они берут на себя «взрослые» роли и в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними [4].

Любая игра для ребёнка – это познание мира, где ребёнок развивает умственные и физические способности, креативность, познавательные процессы (внимание, память, мышление, речь), нравственные и волевые качества.

Игровая деятельность у детей с нарушениями речи заметно отличается от игровой деятельности нормально развивающихся детей, что обусловлено действием основного дефекта. Проблемой игровой деятельности в детей с ОНР занимались такие ученые как В. П. Глухов, Т. Б. Филичева и многих других учёных [6, 32].

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в точном исполнении действий с предметами, не соблюдают очередность игровых действий, пропускают их основные части. Для них свойственно непостоянство внимания, уменьшение вербальной памяти и продуктивности запоминания, запаздывание в развитии абстрактно - логического мышления. Этим детям дошкольного возраста требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для вовлечения в игру. В течении игровой деятельности наблюдаются паузы, отмечается истощаемость действий [36].

Дети с общим недоразвитием речи в связи с некоторыми отличительными признаками, требуют намного большего включения взрослых в их игровой процесс. Нежели их сверстники с нормой в развитии. Они не умеют уступать, исходя из этого не получается и коллективной игры,

постоянного влечения к игровой деятельности нет. Следовательно, формируя речевые навыки, нужно улучшать и развивать и игровые навыки детей.

Между речью и игрой существует обратная связь. С одной стороны, речь совершенствуется и стимулируется в игре, а с другой – сама игра формируется в процессе развития речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом, он пользуется, и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства [22].

Для детей дошкольного возраста, с общим недоразвитием речи, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Недостатки всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, а также особенности в формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно - волевой сфер у дошкольников с ОНР влияет на развитие игровой деятельности детей, порождает определенные особенности поведения в игре [39].

Дошкольники с ОНР нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неспособность выражения собственной мысли, боязни показаться смешными, хотя правила и содержание игры им доступны. Они быстро истощаются, что впоследствии приводит к сокращению объема игр и их сюжетную недостаточность. В одних случаях синдром сочетается с проявлениями гиперактивности, в других - с преобладанием заторможенности, вялости, пассивности, соответственно эти дети в игре проявляют робость, их движения скованны, они быстро утомляются или наоборот раздражительны, суевливы, им не хватает концентрированности внимания и напористости в доведении игры до конца [4].

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально - волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность,

обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками. У детей с ОНР отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля. Все это затрудняет включение этих детей в коллективную игру [22].

Из выше сказанного следует, что дети с ОНР нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за лексико-грамматических и фонетических отклонений, неспособности высказать свою мысль, а также из-за особенностей в формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Указанные особенности в развитии детей с ОНР спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы [28].

Для детей дошкольного возраста, страдающих различными речевыми нарушениями, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как нужное условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако нарушение всех сторон речи влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Согласно исследованиям, Е. Ф. Рау, дети со сложными формами функциональной дислалии, ринолалией и дизартрией то и дело утрачивают возможность коллективной работы со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неспособности выразить свою мысль, страх показаться нелепым, хотя правила и содержание игры им понятны. Истощенность условно-рефлекторной деятельности, заторможенное формирование дифференцировок, неустойчивость памяти усложняют включение этих детей в совместные игры. Расстройство общей и речевой моторики, вызывает быструю утомленность детей в ходе игры. У детей с речевыми нарушениями часто возникают сложности при потребности быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не сразу переключаются с одного вида деятельности на другой [35].

Для детей с алалией, у которых часто наблюдается и значительное замедление интеллектуального развития, содержание игр и их правила

долгое время остаются труднодоступными. Игры этих детей имеют единообразный и несамостоятельный характер. Чаще они производят манипулятивные, а не игровые действия с игровым предметом. Ребенок с алалией принимает окружающую реальность неосновательно, поэтому его игровая деятельность не имеет замысла и целенаправленных действий. В группе говорящих сверстников дети-алалики держат себя в стороне или, играя вместе с другими детьми, совершают только подчиненные роли, не вступают в словесные отношения. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре приобретенные знания он не будет применять самостоятельно. Слово в игре используется в основном для перечисления предметов, при этом отсутствует название действий с ними [39].

Заикающиеся дети ведут себя в игре по-другому. Эти дети стеснительны, и не уверены в собственных возможностях, не могут установить себе цель в игре. В большинстве случаев участвуют в играх наблюдателями за другими детьми или берут на себя незначительные роли. Если заикание проявляется в более тяжелой форме, то дети совсем отказываются играть со сверстниками, боясь насмешек [4].

Таким образом, особенность игровой деятельности детей с речевой патологией состоит в том, что она образуется только при прямом влиянии нацеливающего слова взрослого и в обязательном порядке ежедневного руководства ею. На начальных стадиях игровые действия происходят при недостаточном речевом общении, что в последствии является причиной уменьшения объема игр и их сюжетную недостаточность. Если нет специально структурированного объяснения игра, сконцентрированная на увеличении словаря и жизненного опыта ребенка с речевыми нарушениями, собственными силами не появится. Главные свои знания и впечатления дети приобретают в ходе направленной игровой деятельности [36].

Выводы по первой главе

Изучив литературу по нашей теме, мы поняли, что многие ученые считают игру преобладающей деятельностью дошкольника. Игровая деятельность – это вид деятельности, который используют взрослые в целях воспитания детей, обучение их различным действиям с предметами, способами и средствами общения. В игре дети развиваются как личности, у них формируются те аспекты психики, от которых в дальнейшем будет зависеть удачность его учебной и трудовой деятельности и отношение к людям. В игре вырабатывается сторона личности ребенка, такая как самостоятельное оперирование, действиями, с учетом вопросов совместной работы.

Общее недоразвитие речи – разнообразные речевые недоразвития, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, имеющие отношение к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте.

Таким образом, особенность игровой деятельности детей с речевой патологией состоит в том, что она образуется только при прямом влиянии нацеливающего слова взрослого и в обязательном порядке ежедневного руководства ею. На начальных стадиях игровые действия происходят при недостаточном речевом общении, что в следствии является причиной уменьшения объема игр и их сюжетную недостаточность.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и принципы констатирующего эксперимента

После изучения теоретической литературы по проблеме роли игры в коррекции речевых нарушений у дошкольников с ОНР 3 уровня, был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад компенсирующего вида №244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, дом 6А.

Сроки проведения эксперимента: 15 октября по 20 декабря 2017года.

Обследование проходило в старшей логопедической группе, состоящей из 15 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

В исследовании приняли участие 10 воспитанников: 3 девочки и 7 мальчиков.

В процессе исследования были использованы следующие принципы анализа речевой патологии, выдвинутые Левиной Р.Е.:

1. Принцип развития, который предполагает анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценку истоков его возникновения и прогнозирование его последствий, все это требует знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие;

2. Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

3. Принцип того, что связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи.

Анализ речевых нарушений строится с учетом: принципа развития, системного подхода, связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

В методику констатирующего эксперимента вошло изучение игровой деятельности дошкольников и обследование словаря детей.

В контрольном эксперименте приняли участие дети с общим недоразвитием речи III уровня – 100 % (10 человек) ПМПКа.

2.2. Методика и анализ результатов обследования игры у дошкольников

Изучение медицинской документации показало, что у испытуемых группы серьезных нарушений физического статуса и выраженных психо-эмоциональных расстройств не выявлено.

Игру мы обследовали исходя из наблюдения за испытуемыми. В процессе игровой деятельности испытуемые вели себя раскованно и беззаботно. Было также отмечено, то что они пытаются играть определенные роли, например, «играли в продавца и покупателя».

Но сюжетно-ролевую игру развить самостоятельно не могут. Так как сформированность сюжетно-ролевой игры нарушена, а ее структура очень сложная и запутанная.

Поэтому мы решили, что самый действенный метод — использование дидактической (обучающей) игры как одной из видов обучающего воздействия взрослого на ребёнка и в то же время — основного вида деятельность старшего дошкольника. Она создается педагогом специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре дети приобретают не только ранее неизвестные сведения, но вдобавок обобщают и закрепляют ранее

приобретенные знания. Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида, отличающую ее от других видов игр и упражнений.

Использование дидактических игр на занятиях позволит нам:

- обобщить и дифференцировать предметы, явления, понятия;
- научить планировать свою деятельность;
- научить детей самоконтролю;
- развить познавательные способности каждого ребенка;
- создать положительную мотивацию обучения;
- развить волевую сферу ребенка;
- создать обстановку эмоционального подъема, комфортности для каждого ребенка.

Посредством дидактической игры дети получают новые познания: поддерживая контакт и со сверстниками, и с взрослыми, в процессе наблюдения за играющими, их высказываниями, действиями, они получают много новой для себя информации. Поэтому, мы видим необходимость продолжения коррекционной работы в форме игры, различных игровых упражнений, проявляя в работе как можно больше творчества. Ведь игра является как раз той деятельностью, в процессе которой создаются наилучшие условия для обучения детей, она является более результативным способом коррекционной работы по усовершенствованию речи у детей с общим недоразвитием речи.

Возьмем методику «рассказ по картинкам» Н. Ю. Петровой, она содержит задачи на установление причинно-следственных отношений. Испытуемому выдается определенный набор карточек-картинок (например, «бабочка», «кокон», «гусеница»), он должен разложить их в порядке происходивших изменений, после этого объяснить свою точку зрения почему он сделал именно так, а не по другому. Данная методика сосредоточена на выявление способностей испытуемого, определять логическую цепочку событий и передавать ее в речевой форме.

В данном эксперименте приняли участие 10 человек. Проводилась групповая проверка. Исходя из данной методики, мы хотели посмотреть уровень сформированности игровой деятельности у дошкольников, работу в группе, уровень взаимодействия с товарищами, интерес и оказание помощи по отношению к другим детям.

Каждому ребенку был выдан свой набор карточек на различные тематики. И после недолгого рассмотрения карточек, опрашивался каждый ребенок по очереди, если были желающие высказаться вне очереди, я опрашивала их раньше. Затруднений не возникло у 80 % испытуемых, это такие ребята как Лев Я., Егор К., Вова М., Тимофей Б., Олег И., Кирилл Н., Даша М., Лиза В. Эти дети справились с заданием с первого раза.

У 20 % процентов испытуемых таких как, Катя М. и Артём З., оказались небольшие затруднения в формировании собственных мыслей, им потребовалось больше времени на формирование мыслей. По завершению работы со всеми детьми я оставила этих двоих детей и провела с ними дополнительную работу по данной методике. Для усовершенствования и дополнительного развития, неокончательно сформированных процессов (мышления, определение логических цепочек, формирования фразовой речи). Так как у этих детей сочетанное нарушение задержка психического развития.

Можно сказать, что все результаты оказались положительными, не считая незначительных затруднений. Почти все испытуемые, за исключением некоторых исключительных случаев, были вовлечены в процесс и с большим интересом определяли логическую цепочку событий, а также вели содержательную беседу. С интересом разглядывали карточки друг друга, и если возникали затруднения, пытались помочь своим товарищам.

После завершения данного процесса, испытуемые менялись карточками, рассматривали их и обменивались своими мнениями, впечатлениями. Всем ребятам очень понравился данный вид деятельности и все остались довольны.

2.3. Методы и анализ результатов логопедического обследования

Для обследования речевых функций детей были взяты материалы речевой карты Н. М. Трубниковой [23].

Нами была разработана пятибалльная количественная оценка:

- 5 баллов – правильное выполнение всех заданий;
- 4 балла – правильное выполнение заданий, но при выполнении допущены незначительные нарушения;
- 3 балла – при выполнении допущены незначительные нарушения и одно невыполненное задание;
- 2 балла – при выполнении допущены незначительные нарушения и более одного невыполненного задания;
- 1 балл – при выполнении допущены незначительные нарушения и более двух невыполненных заданий;

Качественная оценка определялась характером нарушений:

Изучение лексико-грамматического строя речи осуществлялось по следующим направлениям:

I. Обследование понимания речи

Основные направления обследования понимания речи:

- Обследование понимания номинативной стороны речи;
- Обследование понимания предложений;
- Обследование понимания грамматических форм.

Обследование понимания номинативной стороны речи:

а) Испытуемому предлагается назвать окружающие его предметы, по показу взрослого (стол, стул, шкаф и т.д.). Правильно выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Тимофей, Олег, Катя, Кирилл, Даша, Артём, Лиза.

б) Испытуемый должен показать ту картинку, о которой говорит логопед. Подобраны сюжетные картинки. Правильно выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Тимофей, Олег, Катя, Кирилл, Даша, Артём, Лиза.

Обследование понимания предложений:

а) Испытуемый должен определить, что сделано раньше карточка с предложением: «Я умылся после того, как сделал зарядку». Правильно выполнили пробу Егор, Вова, Тимофей, Катя, Кирилл, Артём. После второго прочтения и повторения, выполнили пробу Олег, Даша, Лиза. Совсем не выполнил пробу Лев.

б) Испытуемый должен прочитать предложение «Петю встретил Миша» и ответить на вопрос: «Кто приехал?». Правильно выполнили пробу Лев, Тимофей, Олег, Катя, Кирилл, Даша, Артём. После второго прочтения и повторения, выполнили пробу Егор, Вова, Лиза.

в) Испытуемый должен исправить предложение «Коза принесла корм девочке. Правильно выполнили пробу Олег, Артём. Частично пробу выполнили Лев, Вова, Тимофей, Катя, Кирилл, Даша, Лиза. Совсем не выполнил пробу Егор.

г) Испытуемый должен выбрать правильное предложение, карточки с предложениями (рисунками): «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце». Правильно выполнили пробу Егор, Лев, Олег, Катя, Кирилл, Даша, Артём, Лиза. После второго прочтения и повторения, выполнили пробу Тимофей. Совсем не выполнил пробу Вова.

д) Испытуемый должен закончить предложение, карточка с незаконченным предложением: «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что...». Правильно выполнили пробу Лев, Тимофей, Олег, Катя, Кирилл, Даша, Артём, Лиза. После второго прочтения и повторения, выполнили пробу Вова. Совсем не выполнил пробу Егор.

Обследование понимания грамматических форм:

а) Испытуемый должен понимать логико-грамматические отношения. Испытуемого просят показать, где хозяйка собаки, где владелец мотоцикла, картинки, изображающие женщину с собакой и собаку, мужчину с мотоциклом и мотоцикл. Правильно выполнили пробу все испытуемые.

б) Испытуемый должен понимать отношения, выраженные предлогами:

«Птичка сидит на клетке, в клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой» (ребенок должен показать соответствующую картинку). Правильно выполнили пробу Тимофей, Кирилл, Даша, Лиза. Частично выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Олег, Катя, Артём.

в) Испытуемый должен понимать единственное и множественное число глаголов. Испытуемому говорится о картинке, а он должен показать ее («на скамейке сидят...», «на скамейке сидит...»). К показу дается две картинки, на которых одно и то же действие совершается то одним, то несколькими лицами: на скамейке сидят ребята, на скамейке сидит девочка. Правильно выполнили пробу все испытуемые.

Наивысший результат дети показали при обследовании понимания номинативной стороны речи (все пробы были выполнены правильно).

Наименьший показатель зафиксирован при обследовании понимания предложений (у 80 % нарушено), инверсионных конструкций (60 % нарушено), понимания отношений, выраженных предлогами (у 60 % нарушено). Качественные и количественные результаты обследования понимания речи у детей представлены в табл. 1.

Таблица №1

Качественные и количественные результаты обследования понимания речи у детей

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения понимания речи	Баллы
1	Егор К.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание правильности предложений. Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	2
2	Лев Я.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание правильности предложений. Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	3
3	Вова М.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание правильности предложений. Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	3

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения понимания речи	Баллы
4	Тимофей Б.	Нарушено понимание правильности предложений.	4
5	Олег И.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	4
6	Катя М.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	4
7	Кирилл Н.	Нарушено понимание правильности предложений.	4
8	Даша М.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание правильности предложений.	4
9	Артём З.	Нарушено понимание отношений, выраженных предлогами.	4
10	Лиза В.	Нарушено понимание инверсионных конструкций. Нарушено понимание правильности предложений.	4

II. Обследование активного словаря

а) Испытуемому предлагается подобрать синонимы к словам, например: «радость – счастье, громкий – шумный и т.д.». Никто не смог выполнить пробу.

б) Испытуемому предлагается подобрать однокоренные слова к словам, например: «земля – земляной, леса – лесной и т.д.». Никто не смог выполнить пробу.

При обследовании активного словаря, испытуемые затруднялись в подборе синонимов к словам и однокоренных слов к словам (у 100 % не сформировано). Качественные и количественные результаты обследования активного словаря представлены в табл. 2.

III. Обследование грамматического строя

- Составление предложений:

а) Испытуемым предлагается составить предложения по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Им задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему? зачем? и т.д.). С данным

заданием проблем ни у кого не возникло;

Таблица 2

**Качественные и количественные результаты
обследования активного словаря**

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения активного словаря	Баллы
1	Егор К.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
2	Лев Я.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова. Не получается назвать предмет по его описанию.	1
3	Вова М.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
4	Тимофей Б.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
5	Олег И.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
6	Катя М.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова. Не получается подобрать слова противоположным значением.	1
7	Кирилл Н.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
8	Даша М.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2
9	Артём З.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова. Не получается назвать предмет по его описанию.	1
10	Лиза В.	Не умеет подбирать синонимы к словам. Не умеет подбирать однокоренные слова.	2

б) Испытуемым предлагается составить предложения по опорным картинкам. С данным заданием проблем ни у кого не возникло;

в) Испытуемым предлагается составить предложения, по отдельным

словам, расположенным в беспорядке. С данным заданием проблем ни у кого не возникло;

- Пересказ, рассказ:

а) Испытуемым предлагается пересказать текст после прослушивания (знакомый текст, незнакомый текст). С данным заданием проблем ни у кого не возникло;

б) Испытуемым предлагается составить рассказ из собственного опыта (о любимой игрушке, животном, празднике и т.д.). С данным заданием проблем ни у кого не возникло, испытуемые с легкостью рассказывают о любимой игрушке, животном или празднике;

- Словоизменение, словообразование:

а) Словоизменение:

– Испытуемым предлагается употребить существительное единственного и множественного числа в различных падежах (Исследование ведется по картинкам: «Чем покрыт стол? Чем мальчик режет хлеб? Кого кормит девочка?»). С данным заданием проблем ни у кого не возникло;

– Испытуемым предлагается преобразовать единственное число имени существительного во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много, например, (рука – руки)». Правильно выполнили пробу Тимофей, Олег, Кирилл, Даша, Лиза. Частично выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Катя, Артём.

б) Словообразование:

– Испытуемым предлагается образовать уменьшительную форму существительного. Задание может быть таким: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол - столик)». С данным заданием проблем ни у кого не возникло;

– Испытуемым предлагается образовать прилагательные от существительных. Правильно выполнить пробу не удалось никому. Частично выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Катя, Артём, Тимофей, Олег, Кирилл,

Даша, Лиза.

Испытуемым предлагается образовать сложные слова (из двух слов образовать одно: камень дробить – камнедробилка). Правильно выполнить пробу не удалось никому. Частично выполнили пробу Егор, Лев, Вова, Катя, Артём, Тимофей, Олег, Кирилл, Даша, Лиза. У испытуемых возникли трудности в преобразовании более сложных слов. Качественные и количественные результаты обследования грамматического строя представлены в табл. 3.

Таблица 3

Качественные и количественные результаты обследования грамматического строя

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения грамматического строя	Баллы
1	Егор К.	Нарушено преобразование ед.ч. имен существительных во мн.ч. Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
2	Лев Я.	Нарушено преобразование ед.ч. имен существительных во мн.ч. Нарушено словообразование (уменьшительная форма, образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
3	Вова М.	Нарушено преобразование ед.ч. имен существительных во мн.ч. Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
4	Тимофей Б.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
5	Олег И.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
6	Катя М.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения грамматического строя	Баллы
7	Кирилл Н.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
8	Даша М.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
9	Артём З.	Нарушено преобразование ед.ч. имен существительных во мн.ч. Нарушено словообразование (уменьшительная форма, образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4
10	Лиза В.	Нарушено словообразование (образование прилагательного от существительного, образование сложных слов).	4

Наивысший результат дети показали при обследовании умения составления предложений, пересказе и рассказе текстов (все пробы были выполнены правильно).

Наименьший показатель зафиксирован при обследовании словоизменения (у 50 % имеются недостатки), словообразования (у 100 % нарушено).

После проведенного обследования мы решили, что нужно дополнительно провести ассоциативный эксперимент. Целью ассоциативного эксперимента являлось выяснить сформированность определенных частей речи и расширение словарного запаса детей. В ассоциативном эксперименте принимали участие 10 воспитанников старшей группы (3 девочки и 4 мальчика).

Для наибольшей эффективности, мы посмотрели тематические планы у логопеда и воспитателя, какие темы они проходят на данном временном этапе, чтобы развивать дополнительно словарь вместе с воспитателями и логопедом.

Эксперимент проводился 2 недели, на первой неделе тема была «Космос», на второй неделе «Насекомые». На каждую тему были специально

отобраны слова-стимулы соответствующие ей.

На первой неделе у нас был ассоциативный эксперимент на тему «Космос», детям так же предлагались слова связанные с темой (4 числительных: три, сколько, много, четверо; 4 наречия: высоко, позади, напрямую, тихо; 8 существительных: космонавт, луна, метеорит, телескоп, звезды, планеты, солнце, ракета; 6 прилагательных: звездный, млечный, далекий, космический, небесный, инопланетный; 6 глаголов: светит, летит, вращается, дышать, падает, сияет), что служит развитию словарного запаса, но главной нашей целью является выяснение сформированности определенных частей речи.

Таблица 4

Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента

№ п.п.	Имя	Количество возвращенных слов реакций				
		числительные	наречия	существительные	глаголы	прилагательные
1	Егор К.	2	0	17	5	4
2	Лев Я.	2	1	13	6	6
3	Вова М.	1	2	18	5	2
4	Тима Б.	2	2	10	6	8
5	Олег И.	2	1	11	9	5
6	Катя М.	1	1	16	7	4
7	Кирилл Н.	3	2	10	7	6
8	Даша М.	2	2	12	7	5
9	Артём З.	1	0	19	5	3
10	Лиза В.	3	2	11	7	5

По завершению ассоциативного эксперимента на первой неделе, был подведен подсчет количества слов-реакций.

Испытуемым было предоставлено двадцать восемь слов-стимулов на тему «Космос», которые предоставлены выше (4 числительных, 4 наречия, 8 существительных, 6 прилагательных, 6 глаголов). В среднем было

возвращено 25 – 28 слов-реакций. Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента предоставлены в табл. 4.

Исходя из данной таблицы, вы можете наблюдать следующие результаты, представленные в виде диаграммы.



Рис. 1. Результаты исследования образования слов детьми с общим недоразвитием речи 3 уровня на тему «Космос»

Исходя из диаграммы, и количественных и качественных результатов из таблицы, можно сделать следующие выводы:

1. У детей в ассоциациях преобладают существительные;
2. В достаточном количестве присутствуют глаголы и прилагательные;
3. Очень низкий показатель сформированности у наречий и числительных.

Следовательно, нам нужно будет работать над наречиями и числительными.

Так же нужно сказать, что у детей данного возраста преобладают синтагматические ассоциации. Синтагматические ассоциации – это когда слово-реакция и слово-стимул составляют словосочетание, чаще всего

согласованное.

Среди синтагматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как: земля – круглая, телескоп – звезды, летит – самолет и другие.

Так же у детей присутствуют парадигматические ассоциации. Парадигматические ассоциации – это когда слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным семантическим признаком.

Среди парадигматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как:

- 1) ассоциации, выражающие отношения подобия. Например, названия чисел натурального ряда (три – один, четверо – шестеро);
- 2) ассоциации, выражающие отношения «целое — часть» (космонавт – костюм, космический – корабль, планеты – марс).

Все ассоциации испытуемых на тему «Космос» представлены в приложении 1.

На второй неделе у нас была тема «Насекомые», детям так же предлагались слова связанные с темой (4 числительных: один, столько, двое, мало; 4 наречия: аккуратно, ловко, вверх, низко, 8 существительных: бабочка, кузнечик, божья коровка, паук, гусеница, комар, пчела, муравей; 6 прилагательных: зеленый, маленький, летающий, ползающий, красивый, пугающий; 6 глаголов: летает, плетет, жалит, пьет, кусает, ползает).

По завершению ассоциативного эксперимента на первой неделе, был подведен подсчет количества слов-реакций.

Испытуемым было предоставлено двадцать восемь слов-стимулов на тему «Насекомые», которые предоставлены выше (4 числительных, 4 наречия, 8 существительных, 6 прилагательных, 6 глаголов).

Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента предоставлены в таблице 5.

Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента

№ п.п.	Имя	Количество возвращенных слов реакций				
		числительные	наречия	существительные	глаголы	прилагательные
1	Егор К.	2	1	16	6	3
2	Лев Я.	0	0	19	5	4
3	Вова М.	1	2	16	5	4
4	Тима Б.	2	2	10	8	6
5	Олег И.	3	1	12	7	5
6	Катя М.	3	0	16	5	4
7	Кирилл Н.	3	2	13	5	5
8	Даша М.	2	2	12	7	5
9	Артём З.	2	1	17	5	3
10	Лиза В.	3	2	11	7	5

Исходя из данной таблицы, вы можете наблюдать следующие результаты, представленные в виде диаграммы.



Рис. 2. Результаты исследования образования слов детьми с общим недоразвитием речи 3 уровня на тему «Насекомые»

Исходя из диаграммы, и количественных и качественных результатов из таблицы, можно сделать следующие выводы:

1. У детей в ассоциациях преобладают существительные;
2. В достаточном количестве присутствуют глаголы и прилагательные;
3. Очень низкий показатель сформированности у наречий и числительных.

Следовательно, нам нужно будет работать над наречиями и числительными.

Так же нужно сказать, что у детей данного возраста преобладают синтагматические ассоциации. Синтагматические ассоциации – это когда слово-реакция и слово-стимул составляют словосочетание, чаще всего согласованное.

Среди синтагматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как: бабочка – кокон, зеленый – листик, плетет – паук паутину, жалит – пчела, муравей – муравейник, ползает – гусеница.

Так же у детей присутствуют парадигматические ассоциации. Парадигматические ассоциации – это когда слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным семантическим признаком. Среди парадигматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как:

- 1) ассоциации, выражающие отношения подобия. Например, названия чисел натурального ряда (один – ноль, двое – пятеро);
- 2) ассоциации, выражающие отношения «целое — часть». Например, божья коровка – черные пятна, комар – пьет кровь, пчела – мед.

Все ассоциации испытуемых на тему «Насекомые» представлены в приложении 1.

Исходя из проведенного эксперимента, будем подбирать игры на формирование наречий и числительных, и на закрепление и расширение активного словаря прилагательных в речи детей.

Выводы по второй главе

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

В ходе нашего эксперимента было выявлено что игровая деятельность сформирована недостаточно. Мы выбрали дидактическую игру потому что в дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида, отличающую ее от других видов игр и упражнений.

В ходе нашего исследования были выявлены проблемы:

– Понимание предложений у 80 % детей нарушено, инверсионных конструкций - у 60 %, понимания отношений, выраженных предлогами затруднено у 60 % детей.

– При обследовании активного словаря, 100 % испытуемых затруднялись в подборе синонимов к словам и однокоренных слов к словам.

– При изучении навыка словоизменения у 50 % имеются недостатки, при обследовании словообразования нарушения наблюдались у 100 % испытуемых.

Также мы проводили ассоциативный эксперимент по результатам, которого и будет проводиться коррекционная работа, с использованием дидактических игр на формирование наречий и числительных, и на закрепление и расширение активного словаря прилагательных в речи детей.

ГЛАВА 3 ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня

На основе анализа теоретических разработок проблемы коррекции фонетической стороны речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня в современной научно-методической литературе и полученных результатов практической части исследования, разработать содержание логопедической работы по данному направлению, основанное на использовании дидактических игр [3].

При разработке дифференцированной логопедической работы у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня учитывались принципы логопедической работы:

1) *Принцип развития*: предполагает анализ процесса возникновения дефекта. Это позволяет выявить первопричину нарушений и вытекающие следствия. Данный принцип позволяет разработать научно – обоснованные пути коррекционного воздействия и рассмотреть проблему предупреждения нарушений речи. Опираясь на этот принцип, можно не только установить первопричину, но и верно поставить клинический диагноз речевого нарушения. Правильно определив объем нарушений, можно верно спланировать и организовать коррекционное воздействие не только на следствие, но и на первопричину, а это, в свою очередь, резко повышает эффективность и снижает длительность сроков коррекционной работы [14].

2) *Принцип системного подхода*: предполагает системное строение и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушение

лишь одного компонента речи может вызвать нарушение остальных компонентов речи. Этот принцип обязывает специалистов изучать и анализировать все, а не только отдельные компоненты языка. Кроме того, принцип системного подхода предполагает анализ связей, существующих между различными нарушениями, а также помогает понять значимость существующих связей. Данный принцип позволяет определить объем нарушений речи, и определить структуру речевого дефекта, что, в свою очередь, делает коррекционное воздействие более эффективным.

3) *Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития:* предполагает учет специалистом того, что речевая деятельность детей формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами. При коррекции речевого нарушения нужно учитывать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребенка, поскольку нарушения психических процессов могут вызывать определенные речевые патологии [14].

4) *Принцип деятельностного подхода:* изучение детей с нарушениями речи и логопедическая коррекция проводятся с учетом ведущей деятельности ребенка. Логопед должен знать все виды деятельности детей (предметно – практическая деятельность, игровая, учебная) и возрастные периоды, в которые должны быть те или иные виды деятельности. Знание этого принципа позволяет эффективно проводить не только диагностику, но и коррекцию, а также это способствует психологическому комфорту ребенка.

Дидактическая игра является особым видом игровой деятельности. Она намеренно формируется взрослыми в обучающих целях, когда обучение происходит на базе игровой и дидактической задачи. В данной игре дети приобретают свежие знания, и укрепляют и обобщают ранее приобретенные [11].

Дидактическая игра имеет свою индивидуальную структуру свободно от вида, делая ее непохожей на другие игры и упражнения. Структуру данной игры формируют:

1) основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;

2) дополнительные компоненты – сюжет, роль [28].

Значительным компонентом дидактической игры являются правила. Исполнение правил гарантирует осуществление игрового содержания. Выполнение правил выступает обязательным критерием разрешения игровой и дидактической задачи.

По характеру употребляемого материала дидактические игры условно разграничиваются на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

1) Предметные игры – это игры с народной (разноцветные пирамидки шары, матрешки, и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (семена, крупы, листья, и другие). Эти игры вырабатывают у детей понимание формы, величины, цвета [11].

2) Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, совершенствуют мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Настольно-печатные игры разделяются на пять видов:

- Парные картинки. Цель игры заключается в том, чтобы найти одинаковые картинки по сходству.
- Лото. Эта игра совершается по принципу парности: к изображению на большой карте подбираются тождественные картинки на небольших карточках. У лото довольно различная тематика (одежда, игрушки, растения, посуда и другие). Игры в лото улучшают знания детей и расширяют словарь.
- Домино. Принцип парности осуществляется через выбор карточек-картинок при ближайшем ходе. В игре развиваются смекалка и память.
- Разрезные картинки и складные кубики. Игры сконцентрированы на формирование внимания, на конкретизацию представлений, на соответствие между целым и частью [6].

- Игры типа «лабиринт» вырабатывают пространственное ориентирование и умение предугадывать результат действия.

3) Словесные игры. В данную группу входят в основном народные игры, такие как: «краски», «черное и белое» и др. Игры развивают быстроту реакции, связную речь, сообразительность, внимание [28].

Содержание дидактических игр имеет большое значение. В дошкольных образовательных учреждениях имеется большая потенциальность в разработке, формировании новых, видоизменении старых игр. Состав дидактической игры и входящие в нее задачи, правила и действия, допускают такую возможность как, усложнение их в процессе усовершенствования психологических процессов у детей: мышления, произвольного внимания и др.

Основным образующим игры являются и ее правила, именно благодаря им логопед управляет поведением детей в ходе игры, образовательным и воспитательным процессом [22].

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что главными составляющими дидактических игр являются: действия, правила, воспитательная и образовательная программа.

Дидактическая задача

Формулируя дидактическую задачу, нужно, первым делом, иметь в виду какие знания, детей должны усваиваться, закрепляться детьми, какие умственные операции в связи с этим должны развиваться, при помощи данной игры у детей могут образоваться такие качества как: внимательность, сдержанность, самостоятельность, искренность, упорство по отношению к установленной перед собой целью [36].

В каждой дидактической игре своя обучающая задача, что отличает одну игру от другой.

Игровые правила

Одна из главных целей правил игры в группах старшего дошкольного возраста – организовать действия, поведение детей. Правила могут

запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряженной.

Правильность выполнения правил в игре требует от детей безусловных усилий над собой, сформированность умения общения со сверстниками, преодоление негативных эмоций, которые появляются из-за плохого результата. Важно, устанавливая правила игры, помещать детей в такие условия, при которых они получали бы только позитивные эмоции от выполняемого задания [39].

Используя дидактическую игру в образовательном и воспитательном процессе, через её правила и действия у детей формируются корректность, доброжелательность, выдержка.

Игровые действия

Дидактическая игра заметно отличается от других игровых упражнений тем, что исполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями. Дальнейший ход игровых действий полностью зависит от того что задумал педагог. Время от времени дети, подготавливаясь к игре, делают свои предложения.

Благодаря этому любая игра становится дидактической, если присутствуют её главные компоненты: дидактическая задача, правила, игровые действия [21].

Формирование дидактических игр логопедом в группе старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выполняется в трех основных направлениях: приготовление к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. ОНР III уровня характеризуется присутствием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Несмотря на то, что дети уже используют развернутую фразовую речь, но по-прежнему испытывают большие трудности при самостоятельном образовании предложений, в отличие от их нормально говорящих сверстников [35].

Главные задачи, стоящие перед логопедом в его работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при коррекции лексико-грамматических нарушений [4]:

- научить образованию множественного числа существительных;
- научить самостоятельному образованию новых форм слова;
- научить образованию трудных форм повелительного наклонения глаголов;
- научить правильному согласованию существительных с прилагательными, числительными, местоимениями;
- научить правилам согласования слов в предложениях с использованием предлогов;
- научить детей грамматически правильно строить предложения (простые, сложносочиненные и сложноподчиненные);
- формировать навыки связной речи.

Формирование словообразования глаголов рекомендуется осуществлять в следующей последовательности [11].

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

А) образование глаголов совершенного вида с помощью приставок (-с-, -на-, -по-, -про-);

Б) образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов (-ива-, -ыва-, -ва-) [35].

2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.

3. Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками (-в-, -вы-, -под-, -от-, -при-, у-, -пере-, -за-, -от-, -на-, -вы-).

Продолжая работу над словом, выделяя и называя свойства, признаки предмета, называя действия, которые может совершать тот или иной предмет, логопед дает толчок к формированию и употреблению слов разнообразных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов. Слова, полученные на одном материале, можно автоматически переставлять на другой материал (если кубик красный, то

какие еще предметы бывают красными; если собака бежит, то кто еще умеет бегать). При таком переносе вырабатываются словосочетания и короткие предложения [28].

Основная задача на этом этапе обучения научить детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня правильному согласованию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание направлено на смысловую сочетаемость слов, на указание словом, как признака этого предмета, так и общих признаков, по которым имеется возможность группировать предметы. [3].

Игры «слушай команду», «куда пойдешь?», «холодно - жарко», «когда это бывает?», «найди игрушку», «что справа?», способствуют детям понимать и верно употреблять наречия в речи. В таких играх не только фиксируется правильное употребление местоимений и наречий, но и понятия о местоположении частей своего тела (правая рука, левая рука и т.д.). И направленности своих личных движений. Эти игры формируют и закрепляют в слове пространственно-временные отношения. Выработка этих понятий до занятий по теме «предложение» заметно уменьшает в дальнейшем количество структурных и лексико-семантических ошибок в предложении [6].

При работе над простым предложением, основной акцент приходится на образование предложений и определение количества слов. Предложение образуется с опорой на наглядный материал и даётся его схема. Работа с предложением как нам кажется для ребенка должна быть осмысленной, а игровая форма помогала изменять задания и ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия. В работе с простым предложением принимается во внимание, что в процессе обучения дети должны освоить, умение выстраивать, распространять предложение, перестраивать его структуру при одинаковом содержании в зависимости от интонации [22].

После чего детям будет предложено распространить простое предложение. Отрабатывая на занятиях при помощи таких игр, как «чья

вещь?», «чей хвост?», «составь предложение», «чем?» и др., дети знакомятся с различными падежными конструкциями, на основе этих словосочетаний, предлагается детям самостоятельно придумать предложения. Эти игры учат детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением. Так в игре «человек и животные», дети при инсценировке сказки воспроизводят голоса животных, за которых они говорят, в этой игре закрепляется умение детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением [35].

Работая над предлогами в предложениях, основной нашей задачей является: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Предлоги, как известно, помогают выразить многообразие отношений между предметами окружающей действительности и являются орудием, при помощи которого достигается сочетаемость слов, и строится высказывание [3].

Общее недоразвитие речи 3 уровня характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловым сторонам речи [31].

К сожалению, помимо речевого недоразвития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи 3 уровня сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями [23].

Дидактическая игра в деятельности логопеда является результативным средством для будущей учебной деятельности функций и процессов, как

пространственная ориентация, восприятие, внимание, память, речь, зрительно-моторные координации, мыслительные операции и так далее [22].

Итак, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня существенно хуже, чем у его сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Главная задача логопеда это преодоление речевого недоразвития у ребенка. Дидактическая игра обладает значительным потенциалом в этом направлении. Особое значение имеют игры на развитие речевой деятельности для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. В играх создается необходимая связь между практическими и умственными действиями, которая ведет к развитию ребенка [28].

3.2. Содержание логопедической работы по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе игровой деятельности

Нами был организован обучающий эксперимент, который проводился на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида №244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, города Екатеринбурга в период с 5 марта по 29 апреля 2018 года. Десять обучающихся в возрасте от 5 до 6 лет, прошедших констатирующий эксперимент, приняли участие в обучающем эксперименте.

Мы занимались с детьми в виде дидактических игр, во второй половине дня, в рамках той лексической темы, которую дети изучали на этой неделе.

Дидактические игры были направлены на формирование наречий и числительных, и на закрепление и расширение активного словаря прилагательных в речи детей. Какие дидактические игры нам стоит подбирать, мы выяснили в ходе констатирующего эксперимента.

Нами также были изучены методические рекомендации и дидактические игры по формированию словообразовательных умений Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова [16].

Системный подход предусматривает использование лексического систематизированного материала по определенным темам («Космос», «Насекомые».).

На основе всего вышесказанного, мы отобрали задания и упражнения, направленные на формирование словаря у детей с ОНР III уровня, и классифицировали их так:

1. Расширение и активизация словаря наречий.
2. Расширение и активизация словаря числительных.
3. Расширение и активизация словаря прилагательных.
4. Расширение и активизация словаря глаголов.

Задание 1. *Цель:* Учить детей различать и правильно употреблять в речи наречия «вправо», «влево», «направо», «налево», «вверх», «вниз», «вперёд», «назад».

«Куда летит ракета?»

Оборудование: ракета.

Содержание:

I вариант. Ракета вылетела с космодрома. Логопед управляет ракетой.

Куда полетела ракета?

Образец ответа: ракета летит вверх.

II вариант. Логопед тихо даёт инструкцию, ребёнок управляет ракетой.

Остальные дети наблюдают и составляют предложение по происходящим действиям.

Образец ответа: Лизина ракета полетела налево.

Задание 2. *Цель:* Учить детей различать и правильно употреблять в речи наречия «вверх», «вниз», «вправо», «влево».

«Куда ползёт гусеница (муравей)?»

Оборудование: Дерево, гусеница (муравей).

Содержание: Логопед (или ведущий по инструкции логопеда) передвигает гусеницу (муравья). Дети составляют предложения.

Образец ответа: Гусеница ползёт вверх по дереву.

Работа над наречиями проводилась в 5 этапов, все этапы вы можете посмотреть в приложении 2.

Задание 3. *Цель:* упражнять в согласовании существительных с числительными 1-2-5.

«Посчитай»

Оборудование: игрушки.

Содержание: логопед называет предмет (ракета, космонавт, звезда), а дети отвечают, как будет звучать 1-2-5 предметов.

Образец ответа:

1. одна звезда, две звезды, пять звезд;
2. один космонавт, два космонавта, пять космонавтов;
3. одна ракета, две ракеты, три ракеты.

Задание 4. *Цель:* уточнение числительных много, мало в словаре.

«Много, мало»

Оборудование: картинки ракеты и звездочки.

Содержание: задаются вопросы чего много на столе, чего мало, поочередно убирая те или иные картинки.

Образец ответа: «на столе много ракет, на столе мало звезд».

Работа над числительными проводилась в небольшом количестве, вы можете посмотреть другие игры в приложении 2.

Задание 5. *Цель:* закрепить знания об образовании прилагательных.

«Космос, какой он?»

Оборудование: мяч.

Содержание: логопед называет предмет, после чего бросает мяч ребенку и спрашивает, например: «ракета – какая?» (луна, планета, звезды, солнце, метеорит), на что ребенок должен дать свой вариант ответа.

Образец ответа: «ракета – большая, красивая, белая, быстрая, космическая; солнце - яркое, далекое, теплое, желтое и т.д.»

Задание 6. *Цель:* уточнение связи прилагательных с существительными.

«Какой? Какая? Какие?»

Оборудование: мяч.

Содержание: дается слово, например: бабочка – какая она? – красивая, яркая, легкая, бархатистая, разноцветная...и т.д.

Образец ответа: дети поочередно называют прилагательные, на ком останавливается тот и проиграл.

Работа над прилагательными проводилась в небольшом количестве, так как нужно было только уточнить и закрепить уже имеющиеся знания, вы можете посмотреть другие игры в приложении 2.

Задание 6. *Цель:* расширять и активизировать словарь глаголов с приставками (подлетает, улетает, долетает, взлетает и т.д.).

«Что делают насекомые?»

Оборудование: картинки с изображением бабочки и божьей коровки.

Содержание: логопед показывает картинку с насекомым, например бабочка или божья коровка, и дает пример выполнения, бабочку подносит к ребенку и спрашивает: бабочка что сделала? На что ребенок должен дать свой вариант ответа, если с первого раза не получилось, то нужно попробовать еще раз объяснить.

Образец ответа: «бабочка подлетела к Кате», «комар долетает до Олега», «пчела улетела от Вовы », «божья коровка взлетает со стола»,

Задание 7. *Цель:* актуализация глагольного словаря.

«Подбираем слово»

Оборудование: какая-нибудь игрушка которая будет передаваться от меня к человеку, которого спрашиваю.

Содержание: Ребенку предлагается подобрать слова действия к слову насекомые: Летают, порхают, ползают, прыгают, сосут, кусают, жалят,

собирают, жужжат, звенят, гудят, надоедают, вредят, помогают, перелетают, прячутся, засыпают, просыпаются, вылезают, трудятся, переносят.

Образец ответа: «спрашиваю по одному, приводя пример насекомого дополнительно, например: насекомые, что делают? – жалят, а кто у нас жалит? – пчела».

Работа над глаголами проводилась в небольшом количестве, так как нужно было только уточнить и закрепить уже имеющиеся знания, вы можете посмотреть другие игры в приложении 2.

После проведения обучающего эксперимента нами был организован контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

На этапе контрольного эксперимента, который в апреле 2018 года проводился на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида №244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, были проанализированы результаты обучающего эксперимента по формированию словаря посредством игровой деятельности.

Для проверки результативности, был проведен контрольный ассоциативный эксперимент по лексическим темам «Космос» и «Насекомые».

Целью контрольного ассоциативного эксперимента являлось выяснить результат проделанной логопедической работы по формированию словаря у дошкольников с ОНР 3 уровня в процессе игровой деятельности. В контрольном ассоциативном эксперименте принимали участие те же обучающиеся, что и в констатирующем. Методика контрольного ассоциативного эксперимента была аналогична методике констатирующего обследования.

По завершению контрольного ассоциативного эксперимента, был подведен подсчет количества слов-реакций. Испытуемым было предоставлено двадцать восемь слов-стимулов на тему «Космос», которые предоставлены выше. Качественные и количественные результаты контрольного ассоциативного эксперимента предоставлены в таблице 6.

Таблица 6

Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента

№ п.п ·	Имя	Количество возвращенных слов реакций				
		числитель- ные	наречия	существи- тельные	глаголы	прилага- тельные
1	Егор К.	3	2	14	5	4
2	Лев Я.	2	3	13	6	5
3	Вова М.	3	3	14	5	3
4	Тимофей Б.	3	3	10	6	6
5	Олег И.	4	3	11	6	4
6	Катя М.	2	2	14	6	4
7	Кирилл Н.	4	4	9	6	5
8	Даша М.	4	4	10	5	5
9	Артём З.	2	2	17	4	3
10	Лиза В.	4	4	9	6	5

По итогам, представленным в данной таблице, мы можем сказать, что заметно улучшились результаты у испытуемых Лиза В., Даша М., Кирилл Н., Олег И., Тима Б. (улучшение результата 90%).

Так же хороший результат показали испытуемые Лев Я., Вова М., Егор К. (улучшение результата 70-80%).

Без динамики остались испытуемые, показав самый низкий результат, такие как Катя М., Артем З., изменений почти не произошло. Причиной тому послужило сочетанное нарушение задержка психического развития и частые пропуски занятий по причине соматической ослабленности (болели часто).

Исходя из данной таблицы, вы можете наблюдать следующие результаты, представленные в виде диаграммы.



Рис. 3. Контрольные результаты исследования образования слов детьми с общим недоразвитием речи 3 уровня на тему «Космос»

Исходя из диаграммы, и количественных и качественных результатов из таблицы, можно сделать следующие выводы:

1. У детей в ассоциациях, по-прежнему преобладают существительные;
2. Так же в достаточном количестве присутствуют глаголы и прилагательные;
3. И вырос показатель наречий и числительных.

Следовательно, наша коррекционная работа прошла успешно, сравнительный анализ можно увидеть в приложение 3.

Так же нужно вспомнить, что у детей данного возраста преобладают синтагматические ассоциации. Среди синтагматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как: земля – круглая, телескоп – звезды, летит – самолет, и другие.

Так же у детей присутствуют парадигматические ассоциации. Парадигматические ассоциации – это когда слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным семантическим

признаком. Среди парадигматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как:

- 1) ассоциации, выражающие отношения подобия. Например, названия чисел натурального ряда (три – один, четверо – шестеро);
- 2) ассоциации, выражающие отношения «целое — часть» (космонавт – костюм, космический – корабль, планеты – марс).

Также к ним добавились ассоциации, обозначающие противоположные отношения. Например, высоко – низко, тихо – громко.

Следующей у нас была тема «Насекомые». Качественные и количественные результаты контрольного ассоциативного эксперимента предоставлены в таблице 7.

Таблица 7

Качественные и количественные результаты ассоциативного эксперимента

№ п.п .	Имя	Количество возвращенных слов реакций				
		числитель- ные	наречия	существи- тельные	глаголы	прилага- тельные
1	Егор К.	3	2	14	5	4
2	Лев Я.	2	3	13	6	5
3	Вова М.	3	3	14	5	3
4	Тимофей Б.	3	3	10	6	6
5	Олег И.	4	3	11	6	4
6	Катя М.	2	2	14	6	4
7	Кирилл Н.	4	4	9	6	5
8	Даша М.	4	4	10	5	5
9	Артём З.	2	2	17	4	3
10	Лиза В.	4	4	9	6	5

По итогам, представленным в данной таблице, мы можем сказать, что заметно улучшились результаты у испытуемых Лиза В., Даша М., Кирилл Н., Олег И., Тима Б. (улучшение результата 90%).

Так же хороший результат показали испытуемые Лев Я., Вова М., Егор К. (улучшение результата 70-80%).

Без динамики остались испытуемые, показав самый низкий результат, такие как Катя М., Артем З., изменений почти не произошло. Причиной тому послужило сочетанное нарушение задержка психического развития и частые пропуски занятий по причине соматической ослабленности (болели часто).

Исходя из данной таблицы, вы можете наблюдать следующие результаты, представленные в виде диаграммы.



Рис. 4. Контрольные результаты исследования образования слов детьми с общим недоразвитием речи 3 уровня на тему «Насекомые»

Исходя из диаграммы, и количественных и качественных результатов из таблицы, можно сделать следующие выводы:

- 1) У детей в ассоциациях, по-прежнему преобладают существительные;
- 2) Так же в достаточном количестве присутствуют глаголы и прилагательные;
- 3) И вырос показатель наречий и числительных.

Следовательно, наша коррекционная работа прошла успешно, сравнительный анализ можно увидеть в приложение 3.

Так же нужно сказать, что у детей данного возраста преобладают синтагматические ассоциации. Среди синтагматических ассоциаций на тему «Насекомые» у дошкольников мы наблюдали, такие как: бабочка – кокон, зеленый – листик, плетет – паук паутину, жалит – пчела, муравей – муравейник, ползает – гусеница.

Так же у детей присутствуют парадигматические ассоциации. Парадигматические ассоциации – это когда слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным семантическим признаком. Среди парадигматических ассоциаций на тему «Космос» у дошкольников мы наблюдали, такие как:

1) ассоциации, выражающие отношения подобия. Например, названия чисел натурального ряда (один – ноль, двое – пятеро);

2) ассоциации, выражающие отношения «целое — часть». Например, божья коровка – черные пятна, комар – пьет кровь, пчела – мед.

Также к ним добавились ассоциации, обозначающие противоположные отношения. Например, вверх – вниз, низко – высоко.

Выводы по третьей главе

Анализ теоретической и методической литературы привел нас к выводу, что эффективнее всего проводить коррекционную работу, будет посредством дидактических игр.

С учетом выявленных особенностей лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня и анализа современной научной литературы по данной проблеме, было разработано содержание логопедической работы.

Были разработаны дидактические игры на определенную тематику и с определенными целями и задачами, которых мы хотели достичь в ходе всей нашей работы.

С целью определения эффективности составленной коррекционной работы с дошкольниками с ОНР 3 уровня, было проведено контрольное обследование по ассоциативному эксперименту, использованным на

констатирующем этапе экспериментальной работы.

По результатам сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента, были замечены значительные улучшения. Заметно увеличилось словообразование наречий, числительных, активизировался и закрепился словарь прилагательных и глаголов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы провели психолого-педагогическое исследование, имеющее целью выявить специфику нарушения речи у детей с общим недоразвитием речи, описать систему коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Исследование включало теоретическую проработку изучаемого вопроса и освещение некоторых наиболее продуктивных на наш взгляд, приемов коррекции с использованием дидактических игр. В нашем исследовании мы опирались на работы А. Р. Лурия, Р.Е. Левиной, которые занимались вопросом специфики нарушения речи у детей с ОНР. Также мы изучили и проанализировали труды по коррекционной педагогике Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, и других ученых.

Нами было проведено экспериментальное исследование развития речевых функций (понимание речи, активного словаря, грамматического строя) у детей с ОНР III уровня, с использованием методических рекомендаций Н. М. Трубниковой. Так же был проведен ассоциативный эксперимент, с целью изучения объема и качества сформированности словаря детей изучаемой категории. Результаты констатирующего эксперимента проанализированы в качественном и количественном плане.

Мы рассмотрели методику коррекции общего недоразвития речи с использованием дидактических игр. Именно в игре максимально реализуются потенциальные возможности дошкольников.

Можно сделать вывод, что при обучении детей с общим недоразвитием речи проведение коррекционной работы с использованием игровых приёмов усиливает мотивацию к исправлению лексико-грамматического недоразвития, активизирует речь, способствует развитию познавательных процессов, что повышает эффективность проводимой логопедом работы.

Нами проведен обучающий эксперимент по темам «Космос» и «Насекомые», который включал в себя специально разработанные игры по расширению и активизации словаря наречий, числительных, прилагательных и глаголов у детей экспериментальной группы. Дидактические игры проводились во второй половине дня в дополнение к логопедическим занятиям.

Результаты контрольного эксперимента были положительные, цель и задачи исследования выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 1964. – 91 с.
2. Бессонова, Т. П. Специфика коррекционного обучения I этапа учащихся с общим недоразвитием речи (в условиях школьного логопедического пункта) [Текст] / Т. П. Бессонова // Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 52-55.
3. Васильева, С. А. Логопедические игры для дошкольников. [Текст] / С. А. Васильева, Н. В. Соколова // Воспитание дошкольников. – М. : Школа Пресс, 1999. – № 5. – С. 78-79.
4. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-7
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : «Детство-пресс», 2007. – 472 с.
6. Глухов, В. П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников [Текст] / В. П. Глухов // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 37-42.
7. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : методическое пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
8. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи [Текст] / Н. С. Жукова. – М. : УНПЦ «Энергомаш», 1994. – 325 с.
9. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М., 1973. – 296 с.
10. Каше, Г. А. Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 107 с.

11. Козырева, О. А. Лексико-грамматические игры [Текст] / О. А. Козырева // Журнал «Логопед». – М. : ТЦ Сфера, 2004. – № 6. – С. 89-92.
12. Крупенчук, О. И. Исправление произношения [Текст] / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьёва. – СПб. : Литера, 2009. – 92 с.
13. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : «Союз», 1999. – 214 с.
14. Левина, Р. Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями [Текст] / Р. Е. Левина // Развитие психики в условиях сенсомоторных дефектов. – М., 1966. – № 1. – С. 302-308.
15. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
16. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 191 с.
17. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
18. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1970. – 495 с.
19. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребёнок [Текст] / А. И. Максаков. – М. : «Просвещение», 2008 – 152 с.
20. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
21. Мещерякова, Н. П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников. Диагностика, занятия, упражнения, игры [Текст] / Н. П. Мещерякова, Е. В. Зубович, С. В. Леонтьева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 141 с.
22. Петричук, И. И. Еще раз об игре [Текст] / И. И. Петричук // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 55-61.

23. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.

24. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст] : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 121 с.

25. Трубникова, Н. М. Логопедическая работа с детьми, имеющими разные формы речевой патологии [Текст] : учебно-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 94 с.

26. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: учебно-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 97 с.

27. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.

28. Уварова, Т. Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками. [Текст] / Т. Б. Уварова // Журнал «Логопед». – М. : ТЦ Сфера, 2009. – № 3. – С. 64-65.

29. Успенская, Л. П. Учись правильно говорить [Текст] / Л. П. Успенская, М. В. Успенский. – М. : «Просвещение», 1993. – 223 с.

30. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

31. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

32. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 209 с.

33. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
34. Цуканова, С. П. Я учусь говорить и читать. Альбом 1 для индивидуальной работы [Текст] / С. П. Цуканова, Л. Л. Бетц. – М. : ГНОМ и Д, 2006. – 64 с. ; Альбом 2. – 64 с.; Альбом 3. – 32 с.
35. Ширикова, О. А. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи [Текст] / О. А. Ширикова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2014. – № 1. – С. 217-220.
36. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко. – М. : «Просвещение», 1988. – 63с.
37. Эльконин, Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа речевой игры [Текст] / Д. Б. Эльконин // Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под. ред. И. И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – № 3. – С. 61-65.
38. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.
39. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Книга по Требованию, 2013. – 228 с.